

Flechsig, Karl-Heinz; Fuhr, Reinhard

Methodik und Technologie des Unterrichts. Interventionsmöglichkeiten und Forschungsaufgaben

Goldschmidt, Dietrich [Hrsg.]: Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. Interdisziplinäre Studien über den Stand der Wissenschaft. Berichte, Besprechungen, Bibliographie. Weinheim ; Basel : Beltz 1981, S. 187-195. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft ; 16)



Quellenangabe/ Reference:

Flechsig, Karl-Heinz; Fuhr, Reinhard: Methodik und Technologie des Unterrichts. Interventionsmöglichkeiten und Forschungsaufgaben - In: Goldschmidt, Dietrich [Hrsg.]: Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. Interdisziplinäre Studien über den Stand der Wissenschaft. Berichte, Besprechungen, Bibliographie. Weinheim ; Basel : Beltz 1981, S. 187-195 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-231150 - DOI: 10.25656/01:23115

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-231150>

<https://doi.org/10.25656/01:23115>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

16. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

16. Beiheft

Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungs- wissenschaftlicher Forschung

Interdisziplinäre Studien über den Stand der Wissenschaft

Berichte, Besprechungen, Bibliographie

Herausgegeben von Dietrich Goldschmidt
unter Mitwirkung von Henning Melber

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1981

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung:

interdisziplinäre Studien über d. Stand d. Wiss.;

Berichte; Besprechungen; Bibliographie /hrsg. von

Dietrich Goldschmidt. Unter Mitw. von Henning Melber. –

Weinheim; Basel : Beltz, 1981.

(Zeitschrift für Pädagogik ; Beih. 16)

ISBN 3-407-41116-2

NE: Goldschmidt, Dietrich [Hrsg.]; Melber,

Henning [Mitverf.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1981 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 411162

Inhaltsverzeichnis

Vorwort des Herausgebers	5
------------------------------------	---

Einleitung

DIETRICH GOLDSCHMIDT

Ortsbestimmung und Aufgaben erziehungswissenschaftlicher Forschung über die Dritte Welt	17
---	----

1. Die historische Situation der Bundesrepublik Deutschland in ihrer Beziehung zur Dritten Welt / 2. Bisherige Forschung in der Bundesrepublik Deutschland über Bildung und Erziehung in der Dritten Welt / 3. Grundsätze und Wirklichkeit der Bildungshilfe und Forschungsförderung seitens der Bundesrepublik Deutschland / 4. Wissenschaftliche Einsichten, politische Bedingungen und praktische Erfahrungen als Basis künftiger Forschung / 5. Die Aufgaben künftiger Forschung als Ertrag der Beiträge im vorliegenden Heft

Teil I: Entwicklung und Bildung: Theorien, Analysen, Aporien

PATRICK V. DIAS

Erziehungswissenschaft, Bildungsförderung und Entwicklung in der Dritten Welt	33
---	----

1. Sozial-historische Gegebenheiten des Erziehungswesens / 2. Erziehungsförderung im Entwicklungsprozeß / 3. Erziehung, Modernisierung und Humankapitalbildung / 4. Erziehung – ein Entwicklungshindernis? / 5. Erziehungsprozeß und Erziehungswissenschaft / 6. Schlußbemerkung / Anhang: Systematische Bibliographie zu „Erziehung und Entwicklung bzw. Modernisierung“

ULLRICH LAASER

Bildung und Systemwandel in der Dritten Welt. Perspektiven einer entwicklungsbezogenen Bildungsforschung	49
--	----

1. Theoretische und paradigmatische Perspektiven – 1.1. Strukturfunktionalismus – 1.2. Systemtheorie – 1.3. Verhaltenstheorie – 1.4. Konflikttheorie – 1.5. Dependenztheorie – 1.6. Theorie des interventionistischen Kapitalismus – 1.7. Paradigmenverbund / 2. Thematisches Spektrum – 2.1. Die ökonomische Dimension – 2.2. Die politikwissenschaftliche Dimension – 2.3. Die sozialpsychologische Dimension

ERNEST JOUHY

Die Dialektik von Herrschaft und Bildung in der Dritten Welt. Anmerkungen zu den Beiträgen von DIAS und LAASER	67
--	----

Die Widersprüchlichkeit der Vermittlung herrschender Ideen: zum Verhältnis von Tradition zu Innovation – Zur Wechselwirkung von ökonomisch-sozialer Macht und daraus resultierender Ideen:

die Erziehungs- und Bildungstheorien – Entwicklung und Bildung: Strategien des Bildungstransfers und die Auswirkungen in Ländern der Dritten Welt – Zum Doppelcharakter von Machteliten in Ländern der Dritten Welt – Konsequenzen für Theorie und Praxis der Erziehung und Bildung im Weltmaßstab

FREYA DITTMANN-KOHLI

Die Bedeutung psychologischer Konzepte für Bildungsprogramme in der Dritten Welt 77

1. Problemstellung und Erkenntnisinteresse / 2. Leistungsorientierung – 2.1. Relevanz des Konstrukts „Leistungsmotivation“ – 2.2. Kulturelle Varianten der Leistungsorientierung – 2.3. Die Indeterminiertheit des Konstrukts – 2.4. Interventionsprogramme / 3. Pro-soziale Orientierungen / 4. Intellektuelle Fähigkeiten – 4.1. Intelligenztestleistungen – 4.2. Kognitive Entwicklung – 4.3. Problemlösefähigkeit (Außerschulische Erwachsenenbildung – Schulische Interventionsplanung) / 5. Zur Problematik „wünschenswerter Persönlichkeitsmerkmale“

TRAUGOTT SCHÖFTHALER

Informelle Bildung 97

1. Zum Begriff „informelle Bildung“ / 2. Genauere Bestimmung von informeller Bildung / 3. Frühere Ansätze zum Konzept der informellen Bildung / 4. Interdisziplinäre Konzepte zu Bedingungen und Prozessen informeller Bildung / 5. Heuristisches Schema zur Organisation von Bildungsprozessen / 6. Kultur- und Kognitionsforschung / 7. Ethnotheorie und deskriptive Ethnologie / 8. Modernisierungsforschung (Zur Genese von Leistungsmotivation – Zu „individueller Modernisierung“ – Psychoanalytisch orientierte Forschungen – Zum Zusammenhang von Kulturwandel und Feldabhängigkeit kognitiver Orientierung – Zur Rolle der Muttersprache und einer [fremden] Zivilisationssprache – Zur sozialen Bedeutung ethnischer Zugehörigkeit) / 9. Zur Erforschung informeller Bildungsprozesse (Institutionalisierungsformen von Bildung – Mythos und Magie im modernen Alltagsdenken – Fallstudien zur Rollendifferenzierung – Inhalts- und Sekundäranalysen von Akkulturationsberichten – Informationssammlung zu ethnisch-sprachlichen Konflikten – Umfrage zum Stand der Hintergrundinformationen von Bildungspolitikern)

DORIS ELBERS / HEINZ KULL

Bildungsreformen in den Ländern der Dritten Welt. Unter besonderer Berücksichtigung benachteiligter Bevölkerungsgruppen 117

1. Vorbemerkungen / 2. Benachteiligungen im und durch das Bildungssystem / 3. Slum- und Squatterbevölkerung, der informelle ökonomische Sektor in den Städten der Dritten Welt / 4. Zusammenfassung, Schlußfolgerungen und offene Fragen

Teil II: Pädagogische Intervention durch Institutionen: Schule, tertiärer Bereich, Massenmedien

VOLKER LENHART / HERMANN RÖHRS

Auf dem Weg zu einer Theorie der Schule in der Dritten Welt 129

1. Schule und Entwicklung / 2. Zur Anwendbarkeit schultheoretischer Annahmen auf Gesellschaften der Dritten Welt / 3. Die Funktionen der Schule – 3.1. Die Qualifikationsfunktion – 3.2. Die Sozialisationsfunktion – 3.3. Die Allokationsfunktion / 4. Die Dimensionen der Schule – 4.1. Die strukturelle Dimension – 4.2. Die administrative Dimension

HAGEN KORDES

Curriculum und Entwicklung. Unter welchen Bedingungen ist eine gelingende internationale Zusammenarbeit zwischen Curriculumforschern in der Bundesrepublik und in der Dritten Welt denkbar? 145

1. Curriculuminnovation in der Dritten Welt: Geschichte einer heimlichen internationalen Arbeitsteilung – 1.1. Der kulturpolitisch orientierte Revitalisierungsansatz und der bildungsökonomisch orientierte Ruralisierungsansatz – 1.2. Der wissenschaftspropädeutisch orientierte Sozialisationsansatz und der gemeinwesenpädagogisch orientierte Enkulturationsansatz – 1.3. Der sozio-ökonomisch orientierte Integrationsansatz und der polit-ökonomisch orientierte Mobilisierungsansatz – 1.4. Entwicklungslogik der Curriculuminnovation oder historische Dynamik? / 2. Curriculum und individuell-gesellschaftliche Entwicklung – 2.1. Gesellschaftliche Entwicklung – 2.2. Individuelle Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung – 2.3. Curriculuminnovation und individuell-gesellschaftliche Entwicklung / 3. Merkmale einer ‚entwicklungsangemessenen‘ Curriculumarbeit / 4. Probleme und Perspektiven einer internationalen Curriculumforschung und -kooperation

JOSEF MÜLLER

Grundbildung in der Dritten Welt 169

1. Das Schuldilemma in Entwicklungsländern / 2. Das Grundbildungskonzept / 3. Die Schule als Institution der Grundbildung / 4. Das außerschulische Bildungswesen / 5. Verbindungen schulischer und außerschulischer Ansätze / 6. Ansätze einer integrierten Grundbildung / 7. Aufgabenbereiche der Bildungsforschung

KARL-HEINZ FLECHSIG / REINHARD FUHR

Methodik und Technologie des Unterrichts. Interventionsmöglichkeiten und Forschungsaufgaben 187

1. Nutzung von Massenmedien für Unterrichtszwecke / 2. Nutzung von Lerngelegenheiten außerhalb des Klassenraums / 3. Nutzung mobiler Lerngelegenheiten / 4. Wechsel bzw. Veränderung der Unterrichtssprache / 5. Integration von Arbeit und Lernen / 6. Nutzung außerschulischer, in der Gemeinde angesiedelter Ressourcen, insbesondere Einbeziehung nicht-professioneller resource persons / 7. Alternative Lernformen innerhalb des Klassenraums

MICHAEL OMOLEWA

Das Prüfungs- und Berechtigungswesen in der Dritten Welt 197

1. Traditionale Prüfungsverfahren / 2. Der Einfluß der christlichen Mission / 3. Staatliche Einflüsse und die Attraktivität von Zeugnissen / 4. Wirkungen / 5. Kritik / 6. Die gegenwärtige Lage / 7. Zusammenfassung

FRANK ACHTENHAGEN / HEIDRUN BURFEIND / REINHARD FUHR

Aufgaben für Forschungen über das Berechtigungswesen. Ein Nachwort zum Aufsatz von M. OMOLEWA 211

1. Zum Zusammenhang von Berechtigungswesen, Qualifikationen und Prüfungen / 2. Forschungsaufgaben

HEINZ-PETER GERHARDT

Lehrerrolle und Lehrerbildung in der Dritten Welt. Ihre Bedeutung für den Aufbau des Erziehungswesens in Afrika 215

1. Entwicklungen in der Lehrerbildung / 2. Erziehung und Lehrer in der Gesellschaft – 2.1. Zum Verhältnis von Gesellschaft und Erziehungssystem – 2.2. Neue Aufgaben für die Lehrerschaft /

3. Curriculumentwicklung und Lehrerpersönlichkeit – 3.1. Curriculumentwicklung und -dissemination mit der Lehrerschaft – 3.2. Verfahren und Methoden von Unterricht – 3.3. Motivationsfunktion des Lehrers / 4. Ausbildungsphasen und -ebenen – 4.1. Berufsvorbereitende Lehrerbildung – 4.2. Berufsbegleitende Lehrerbildung / 5. Organisation und Verwaltung der Lehrerbildung – 5.1. Lehrerbildner – 5.2. Bildungsadministratoren – 5.3. Dezentralisation als Alternative? / 6. Ergebnisse und Forschungsschwerpunkte

MATTHIAS WESSELER

Der tertiäre Sektor des Bildungswesens in der Dritten Welt 235

1. Schwierigkeiten des Zusammenhangs: Funktionen und Konzepte / 2. Aufgaben und Probleme: Zur Gesamtheit der Funktionen des tertiären Sektors in der Dritten Welt / 3. Ausbildungsfunktion und Arbeitsmarkt / 4. Hochschulen als koloniales Erbe / 5. Bedingungen alternativer Konzepte / 6. Aufgaben für die Forschung / Anhang: Überblick zur Literatur

JENS NAUMANN

Rundfunk und Fernsehen in Afrika und ihre Bedeutung für informelle Bildung . . . 251

1. Verbreitung von Rundfunk und Fernsehen in Afrika / 2. Wissenschaftliche Arbeiten über die Verbreitung und Wirkung von Radio und Fernsehen / 3. Bildungspolitische Prioritäten und Forschungsdesiderate

Teil III: Berichte, Besprechungen, Bibliographie

Berichte

DIETER DANCKWORTT

Bildungshilfe der Bundesrepublik Deutschland. Organisation – Leistungen – Mängel in der Kommunikation mit der Wissenschaft 265

WOLFGANG GMELIN

Internationale Einrichtungen zur Förderung von Forschung über das Bildungswesen der Entwicklungsländer 271

T. NEVILLE POSTLETHWAITE

Zusammenarbeit von Industrie- und Entwicklungsländern. Am Beispiel der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) . . . 274

DIETER BERSTECHER / MICHEL DEBEAUVAIS

Das Internationale Institut für Bildungsplanung. Prioritäten in Forschung und Ausbildung 278

JENS NAUMANN

Die Bildungspolitik der Weltbankgruppe. Von technokratischen Wachstumsprioritäten zur landbezogenen Volksbildung 283

KARL-HEINZ FLECHSIG

Die Kommission „Bildungsforschung mit der Dritten Welt“ 289

Bildungsforschung in Zusammenarbeit mit afrikanischen Erziehungswissenschaftlern. Bericht über die erste afrikanisch-deutsche Forschungskonferenz auf Mauritius, 18.–27. Februar 1980 291

Besprechungen

Bildungsförderung und wissenschaftlich-technische Kooperation (JENS NAUMANN – HEINZ-PETER GERHARDT) 299

Entstehung und Entwicklung des Bildungswesens in ehemals deutschen Kolonien Afrikas (ULRICH BENDELE/HENNING MELBER – WOLFGANG SACHS) 303

Beiträge zum Bildungswesen Tanzanias (ELISABETH GROHS/GERHARD GROHS) 310

Traditionelle Sozialisation und Erziehung (TRAUGOTT SCHÖFTHALER – DIETRICH GOLDSCHMIDT – HENNING MELBER) 316

Kulturwandel und Erziehung in Afrika (CHRISTEL ADICK) 324

Formale Bildung und Erziehung in sieben Ländern Afrikas (RENATE NESTVOGEL – FRIEDHELM STREIFFELER) 329

Bibliographie

HENNING MELBER

Bibliographie deutschsprachiger Veröffentlichungen (1970–1980) zum Thema „Erziehung und Bildung in der Dritten Welt“ 337

Contents and Abstracts 374

Verzeichnis der Mitarbeiter dieses Heftes 382

Methodik und Technologie des Unterrichts

Interventionsmöglichkeiten und Forschungsaufgaben

In den Ländern der Dritten Welt werden Lehr-/Lernmethoden praktiziert, die auf zwei unterschiedliche Traditionen gründen: Einerseits sind sie als Elemente von Erziehungssystemen zu interpretieren, die durch kolonialen und postkolonialen Bildungstransfer aus westlichen Ländern entstanden sind. Andererseits haben sie ihre Wurzel in heimischen Erziehungstraditionen und kulturellen Mustern. Die Erziehungssysteme der meisten Länder der Dritten Welt traten in der nachkolonialen Periode in eine Phase ein, in der sie über den bloßen Bildungstransfer hinaus von den Prinzipien der „Modernisierung“ und des *nation building* überformt wurden. Die einheimischen Erziehungstraditionen blieben beim Aufbau der staatlichen Bildungssysteme zumeist unberücksichtigt.

Die folgende Darstellung von Interventionen auf der unterrichtsmethodischen und unterrichtstechnologischen Ebene sucht zum einen hervorzuheben, daß und in welcher Weise sie hinsichtlich ihrer Ziele und Verfahren dem Vorbild „moderner“ Industrienationen folgten. Zum anderen wird untersucht, ob und in welcher Weise heimische Traditionen wirkten und als Voraussetzungen berücksichtigt wurden. – Der Begriff von Unterrichtsmethode, wie er hier verwendet wird, läßt sich wie folgt charakterisieren: Es handelt sich um verallgemeinerungsfähige Arten der Organisation von Lernprozessen, die bei der Vermittlung und Aneignung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Einstellungen auftreten. Unterrichtsmethoden in diesem Sinne sind immer *historische Gebilde*, d. h. daß sie dem kulturellen und geschichtlichen Wandel unterliegen. Sie sind aber auch *Techniken*, die, losgelöst von individuellen Erfahrungen, verallgemeinert und vermittelt werden können, und sie treten als individuelle *Qualifikationen* derer in Erscheinung, die im Bildungswesen professionelle Funktionen ausüben.

Der am weitesten verbreitete Typ von Unterrichtsmethode, wie er sich nicht nur in Deutschland und in anderen Industrieländern, sondern durch Mission und Kolonialisierung auch in den Entwicklungsländern etabliert und mit heimischen Traditionen vermischt hat, ist der sog. Frontalunterricht. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, daß die Vorherrschaft des Frontalunterrichts in den Ländern der Dritten Welt vielfach anders zu begründen ist als in den Industrieländern: Einerseits wird im Lehrer häufig ein geistiger Führer gesehen, der nationalen Idee (wie z. B. *African Socialism* in Tansania oder *Harambee* in Kenya) vermittelt und der gleichzeitig die Tradierung kultureller Werte und die Einhaltung von Ritualen sicherstellt. Andererseits wird er, da er selbst nicht im Produktionsprozeß steht, häufig nicht als Fachmann für die Bewältigung von Alltagsproblemen anerkannt und neigt aus seiner beruflichen, z. T. durch mangelhafte Ausbildung bedingten Unsicherheit zu autoritärem Verhalten. Der Frontalunterricht kommt dieser Tendenz entgegen. Als weitere mögliche Begründung für das Vorherrschen des Frontalunterrichts in Ländern der Dritten Welt müssen die gegenüber westlichen Ländern sehr viel ungünstigeren Lehrer/Schüler-Relationen und das teilweise völlige Fehlen von Unterrichtsmedien angeführt werden.

Der Lehrer ist Informator, Organisator und Evaluator in einer Person. Auf der Ebene der Unterrichtsmethoden kann man daher immer dann von Interventionen sprechen, wenn der Grundtyp des Frontalunterrichts in irgendeiner Form verändert wird. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn die Lernenden den Klassenraum verlassen, wenn der Unterricht von einem Medium, statt von einem Lehrer gesteuert wird oder auch wenn die Lernenden selbst solche Steuerungsfunktionen übernehmen. Akzeptiert man dieses Verständnis von „Intervention“ im Bereich der Unterrichtsmethode, dann sind es vor allem die folgenden Maßnahmen, die derzeit von Bedeutung sind: (1) Nutzung von Massenmedien für Unterrichtszwecke, (2) Nutzung von Lerngelegenheiten außerhalb des Klassenraums, (3) Nutzung mobiler Lerngelegenheiten, (4) Wechsel bzw. Veränderung der Unterrichtssprache, (5) Integration von Arbeit und Lernen, (6) Nutzung außerschulischer, in der Gemeinde angesiedelter Ressourcen, insbesondere Einbeziehung nicht-professioneller *resource persons*, (7) alternative Lernformen innerhalb des Klassenraums.

1. Nutzung von Massenmedien für Unterrichtszwecke

In Ländern, die hohe Zuwachsraten von Lernenden anstreben, jedoch über eine vergleichsweise geringe Anzahl von qualifizierten Lehrern und wenige Unterrichtsmaterialien verfügen, liegt der Gedanke nahe, Massenmedien zur Ausbreitung und Verbesserung des Bildungssystems einzusetzen. Dies kann grundsätzlich auf zweierlei Weise erfolgen: Bei einer *extensiven* Nutzung des Bildungsgrundfunks und -fernsehens wird ein besseres Verständnis für die Notwendigkeit eines Wandels der Einstellungen der Bevölkerung durch die pädagogische Aufbereitung von Informations- und teilweise auch von Unterhaltungssendungen angestrebt. *Intensive* pädagogische Nutzung der Massenmedien dagegen bedeutet, daß Erziehungsprogramme als Beitrag zur formalen und nicht-formalen Erziehung gesendet werden (KATZ/WEDELL 1978, S. 121; vgl. auch NAUMANN in diesem Heft).

2. Nutzung von Lerngelegenheiten außerhalb des Klassenraums

In den Ländern der Dritten Welt ist das Lernen außerhalb des Klassenraums pädagogisch und ökonomisch zu begründen: Im Rahmen der *basic education* oder *rural work education* werden den Schülern auf dem Lande Fähigkeiten und Fertigkeiten vermittelt, mit deren Hilfe sie ihre Lebenssituation besser bewältigen können; in städtischen Bezirken zwingt die große Zahl von Schülern und die Knappheit der Ressourcen oft dazu, Lernmöglichkeiten außerhalb des Klassenraums zu schaffen, so daß selbstorganisierte Lernprozesse in der Gemeinde ohne unmittelbare Beteiligung des Lehrers organisiert werden. Dies muß jedoch nicht notwendigerweise zur Veränderung üblicher Curricula führen.

In Tansania beispielsweise wurde seit Beginn der Periode der *self-reliance* (seit etwa 1967) die Arbeit auf dem Feld universell im formalen Bildungssystem eingeführt, um für die landwirtschaftliche Produktion nützliche Fertigkeiten und Kenntnisse in angemessener Form vermitteln zu können. Da formale Erziehung jedoch meist als Mittel zum Aufstieg aus dem Subsistenzsektor in den „modernen“ Sektor angesehen wird, erfreut sich die Lernerarbeit außerhalb des Klassenraums keiner großen Beliebtheit bei den Schülern. Sie stößt zudem auf erhebliche Organisationsprobleme und auf Kompetenzdefizite bei den Lehrern (GILETTE 1977; HINZEN 1978).

Ein Beispiel für das Lernen außerhalb des Klassenraums im *städtischen* Kontext bietet das Projekt „Selfdirected Learning in the In-School Off-School (ISOS) Program“ in Manila: Wegen des großen Andrangs in den *High Schools* wurden neue Wege erprobt, um die Vielzahl der Schüler unterrichten zu können, ohne die Zahl der Lehrer zu erhöhen. Jeder Lehrer unterrichtet an der Versuchsschule drei Klassen zu je 40 Schülern in drei Schichten pro Tag. Jeweils die zweite Hälfte der insgesamt 80

Schüler starken Klassenverbände lernt im wochenweisen Wechsel außerhalb der Schule. Diese Schüler erhalten Erkundungsaufträge und Anleitungen für selbstorganisierte Lernarbeit. In kleinen Gruppen führen sie die Arbeiten aus und nehmen an Aktivitäten von *Community Learning Centers* teil, mit denen die Schule kooperiert. Auf diese Weise werden 240 Schüler von einem Lehrer unterrichtet, wobei die Möglichkeiten für die Individualisierung und Mitentscheidungen über die Lernwege erhöht werden konnten (SKAGER 1978; ACUNA-GAVINO 1979).

Forschungsaufgaben: (1) Welche Organisationsformen für das kombinierte Lernen innerhalb und außerhalb von Bildungsinstitutionen lassen sich unter den jeweiligen Rahmenbedingungen realisieren und wie läßt sich der Organisationsaufwand mit quantitativ und qualitativ veränderten Lernerfahrungen begründen? (2) Vorausgesetzt, das Lernen außerhalb des Klassenraums wird in das Curriculum integriert, welche Rückwirkungen hat diese Integration auf die Lehr- und Lerninhalte der Bildungsinstitution und auf das Selbstverständnis der Lehrer, bzw. welche Veränderungsprozesse könnten auf diese Weise eingeleitet werden? (3) Da die Möglichkeit besteht, daß durch organisierte Lernprozesse außerhalb der Bildungsinstitution die Schüler in den Widerspruch unterschiedlicher Lebensansichten und Normen geraten, wenn die Trennung von Schule und Leben aufgehoben wird, ist zu fragen, in welcher Weise solche Widersprüche verarbeitet werden und ob diese zu veränderten Einstellungen von Schülern und Mitgliedern der Gemeinden zum Lernen und zu neuen Erkenntnissen führen kann. (4) Schließlich sind die möglichen Nebenwirkungen dieser Unterrichtsform zu untersuchen, denn das Lernen außerhalb der Bildungsinstitution kann im negativen Fall zur Ausbeutung (z. B. durch unbezahlte Schülerarbeit) und zur Überforderung von Kindern und Lehrern führen, im positiven Fall aber auch zur Entlastung von Lehrern und zur positiven Beeinflussung der kommunalen Lebensgewohnheiten durch die Bildungsinstitution, wenn z. B. die schulische Bildung Qualifikationen vermittelt, die im Alltag unmittelbar angewandt werden können (z. B. neue Pflanzenanbauverfahren).

3. Nutzung mobiler Lerngelegenheiten

Der Grundgedanke, daß man Ressourcen zur Herstellung von Lernsituationen immer dann als mobiles Angebot einsetzen kann, wenn sie knapp und teuer sind und wenn ihre Nutzung nur während verhältnismäßig kurzer Zeit an einem Ort erforderlich ist, liegt als eine Form von Intervention auf unterrichtsmethodischer Ebene in Entwicklungsländern nahe, da diese zur sparsamen Nutzung von Ressourcen gezwungen sind. Dabei spielen neben dem ökonomischen Gesichtspunkt vor allem Gründe der aktuellen Informationsvermittlung und solche der begrenzten Qualifikationen der Lehrer eine Rolle.

Als Beispiel für die Nutzung mobiler Lerngelegenheiten zur Verbesserung des naturwissenschaftlichen Unterrichts sei auf die im „Namutamba-Projekt“ entwickelte Praxis verwiesen (YOLOYE/BAJAH 1976): Eine Reihe von Pflanzen, die nur in einigen Regionen des Landes wachsen, wurden in Behältern (*container-approach*) an diejenigen im Projekt versandt, in deren näherer Umwelt diese Pflanzen nicht vorkommen. Es wurde erwogen, dies auch auf Mineralien und andere Anschauungsobjekte auszudehnen. Auf diese Weise entstanden in den Schulen Sammlungen von Anschauungsmitteln durch Selbsthilfe.

Forschungsaufgaben: Abgesehen von betriebswirtschaftlichen Fragen nach Kosten-Nutzen-Relationen sowie Fragen nach technischer und verkehrsmäßiger Realisierbarkeit, stellt sich für die Unterrichtsforschung insbesondere die Frage der Integration der durch mobile Angebote bereitgestellten Lernmöglichkeiten in das reguläre Curriculum sowie das Problem des Einflusses von jeweils nur kurzfristig tätigen Lehrern, im besonderen deren Rolle als Bezugspersonen oder Autoritätsfiguren. Zu erforschen wäre auch die

Möglichkeit von Austausch- und Selbsthilfesystemen ähnlich dem des Namutamba-Projekts auf regionaler Ebene als Beitrag zu Innovations- und Disseminationsprogrammen.

4. Wechsel bzw. Veränderung der Unterrichtssprache

In vielen Entwicklungsländern, in denen die Lehrer gehalten sind, die Staatssprache(n) als Unterrichtssprache zu verwenden, stehen sie vor dem Problem, sich den Kindern verständlich zu machen, wodurch mitunter ganz schlichte Informationen nicht oder falsch aufgenommen werden. Außerdem sind die Anforderungen an die Schüler, die im Lauf ihrer Schulzeit mit mehreren ihnen fremden Sprachen umzugehen haben, erheblich größer als in Industrieländern mit weitgehender Anpassung von Mutter- und Unterrichtssprache.

Die meisten Staaten der Dritten Welt bilden als Folge des Kolonialismus ein Gemenge aus einer Vielzahl von Völkern und Stämmen mit z. T. erheblich voneinander abweichenden Muttersprachen. Nur in wenigen Regionen ist die Muttersprache identisch mit der Staatssprache, d. h. die Kinder müssen die Unterrichtssprache der Lehrer beiläufig erlernen, denn die verordnete Unterrichtssprache wird meist nicht als Fremdsprache vermittelt. In vielen Fällen beherrschen die Lehrer die heimischen Sprachen nicht, vor allem dann, wenn Kinder unterschiedlicher Sprachzugehörigkeit in einer Klasse bzw. Schule zusammengefaßt sind. In anderen Fällen sind die Lehrer dienstlich zum ausschließlichen Gebrauch der Staatssprache im Unterricht verpflichtet. Ihre Bemühungen, den Lehrstoff zu vermitteln, scheitern von vornherein an elementaren Verständigungsschwierigkeiten.

Mündlichen Berichten über eine an der Universität Ife in Nigeria durchgeführte Vergleichsuntersuchung zufolge ergaben sich in Grundschulklassen erhebliche Unterschiede des Lernklimas und der Kommunikationsstile, je nachdem, ob die Lehrer die Kinder in ihrer Stammsprache oder in der Staatssprache (Englisch) unterrichteten. – Ist die Staatssprache nicht identisch mit einer in der Kolonialzeit als Amtssprache eingeführten Weltsprache wie Englisch, Französisch, Spanisch oder Portugiesisch, müssen diejenigen Schüler, die die Schule über die ersten Grundschuljahre hinaus besuchen wollen, diese Weltsprache als Fremdsprache erlernen, da der Unterricht oft schon ab der Sekundarstufe in dieser Sprache gehalten wird und die Lehrtexte nur in dieser Sprache vorliegen. Eine Umstellung des Unterrichts z. B. in Pakistan von der Kolonialsprache Englisch auf die Staatssprache Urdu stößt wiederum deshalb auf erhebliche Schwierigkeiten, weil die Landessprache (die ihrerseits für einen großen Teil der Schüler eine Fremdsprache ist) einen durch die Kolonialzeit bedingten Entwicklungsrückstand aufweist und für viele moderne Begriffe keine Entsprechungen bekannt sind.

Ein Beispiel aus Peru zeigt, welche Schwierigkeiten sich durch die Vielsprachigkeit bei einer Reform des Erziehungswesens ergeben und welche Rückwirkungen dies auf die Lernbereitschaft und das Lebensgefühl sowie auf die Entwicklungsmöglichkeiten der gesamten Bevölkerung einer Region haben kann: Im Schulzentrum Quinua im Hochland der Anden sollten Anstrengungen zur Überwindung des Analphabetentums unternommen werden. Das Lernangebot in der Schule in der Muttersprache Quetschua stieß auf nur geringes Interesse, denn die Eltern konnten keinen Sinn darin sehen, ihre Kinder in ihrer eigenen unterprivilegierten Sprache unterrichten zu lassen. Außerdem fehlte es an brauchbaren Lehrmaterialien in Quetschua. Daher wurde Spanisch als Alphabetisierungssprache eingeführt und nach didaktischen Konzeptionen des Fremdsprachenunterrichts vermittelt. Da die Schüler ihre Muttersprache ohne jeden Bezug zu schriftlichen Dokumenten erlernt hatten, wurde Spanisch zunächst auch nur mündlich als Fremdsprache eingeführt. Bis dahin vernachlässigte spanische Überlieferungen in Form von Liedern, Sagen und Geschichten, die die Lehrer von einheimischen Erwachsenen lernten, wurden in den Unterricht integriert, und sie leisten einen Beitrag zu einem veränderten Selbstverständnis der eigenen Kultur. Dieses war durch die Vernachlässigung der küstenfernen Regionen bei staatlichen Entwicklungsmaßnahmen erheblich beeinträchtigt (Ave-MANN 1972.)

Forschungsaufgaben: Für die Unterrichtsforschung stellt sich in diesem Bereich zunächst die Aufgabe, eine Bestandsaufnahme für Länder der Dritten Welt anzufertigen über die Verwendung der Muttersprache im Grundschulunterricht und über Methoden der Ein-

führung von mit der Muttersprache nicht identischen Unterrichtssprachen (Staatsprachen). Bei dieser Analyse gilt es, die soziale Wertigkeit der Sprachen mitzuerfassen und die Möglichkeiten zu erkunden, die sich für eine Wiederbelebung einheimischer sprachlicher Traditionen und die Erhaltung des kulturellen Selbstbewußtseins auch bei Verwendung fremder Sprachen im Unterricht ergeben. – Ein zweites Forschungsfeld stellt die Entwicklung von Konzepten zur Verwendung und Einführung von Muttersprache, Staatsprache und ggf. Weltsprache als Unterrichts- bzw. Fremdsprache dar. Hierbei ist zweierlei zu berücksichtigen: (1) Die Bedingungen für die Verwendung bzw. Einführung von Sprachen im Unterricht hängt einerseits vom Entwicklungsstand der jeweiligen Sprache ab (ob es z. B. eine Schrifttradition in der Muttersprache gibt und wie weit diese geeignet ist, moderne Lebensinhalte auszudrücken), und andererseits vom Status, den z. B. die Staats- oder Weltsprache bei Lehrern und Eltern genießt. (2) Das Beharren der Administration auf ausschließlicher Verwendung der Staatsprache als Unterrichtssprache von der ersten Grundschulklasse an dürfte in vielen Regionen weniger pädagogisch begründet sein als vielmehr politisch: Sprache soll so einerseits als nationalbildend und Stammeseinflüsse reduzierend funktionieren und dient andererseits als Selektionsinstrument für den Zugang zur herrschenden Schicht. – Ein weiterer Forschungsschwerpunkt dürfte die Analyse des verwendeten Lehrmaterials sein, da von den im Unterricht verwendeten Begriffen, Satzmustern und Redewendungen und den impliziten Wertaussagen nicht nur die Lernmotivation der Schüler, sondern auch generell die Einstellung der Lernenden zu ihrer eigenen Situation und zu deren Veränderung abhängen dürfte. Solche Untersuchungen könnten dann möglicherweise leitende Gesichtspunkte für die Entwicklung von Lehrmaterialien erbringen (z. B. für Alphabetisierungs-Kampagnen und für den Grundschulunterricht), in denen regionale, sozio-kulturelle und psycho-soziale Bedingungen der Lehrer stärkere Berücksichtigung finden (vgl. BAUCOM 1978).

5. *Integration von Arbeit und Lernen*

Drei historische Grundkonstellationen haben im wesentlichen in Industrieländern pädagogische Konzepte und Systeme hervorgebracht, die der Integration von Arbeit und Lernen im allgemeinbildenden Schulwesen gelten: Zunächst war es die Mittellosigkeit der Schüler, die produktive Arbeit leisten mußten, um den Schulbesuch finanzieren zu können. Dies traf vor allem auf Waisenhäuser zu. Sodann war es die sozialreformerische Idee, daß die Klassengesellschaft nur dann zu überwinden sei, wenn die Trennung von Hand- und Kopfarbeit schon sehr frühzeitig in der Erziehung aufgehoben wird, wodurch zugleich der besondere Wert der Handarbeit bewußt gemacht wird. Und schließlich sind es Vorstellungen von einer ganzheitlichen Beanspruchung der Person in der Erziehung, wie sie beispielsweise in der Waldorfpädagogik vertreten werden, die produktive, im besonderen auch ästhetisch-produktive Handarbeit zu einer wichtigen Komponente des Lernprozesses werden lassen. Diese drei pädagogischen Konzepte, die in den Industriegesellschaften sehr unterschiedlichen historischen Konstellationen und geistesgeschichtlichen Strömungen des 19. und des beginnenden 20. Jahrhunderts entstammen, finden sich, wenn auch in modifizierter Weise, in Erziehungsreformen in Entwicklungsländern wieder, wie die folgenden Beispiele zeigen.

In der Volksrepublik China ist die Integration von produktiver Arbeit und Lernen in der Schule offensichtlich von allen drei Motiven bestimmt (KESSEN et al. 1976). Vor allem der Umstand, daß die produktive Arbeit in der Grundschule erst in der dritten Klasse und dann zunächst mit zwei Stunden pro Woche beginnt, läßt das ökonomische Motiv am Anfang eher in den Hintergrund treten. In der

organisierten Partnerschaft von Schulen und Produktionsbetrieben zeigt sich ein zusätzliches Moment der Integration von Arbeit und Lernen, das über die unterrichtliche Interventionsebene hinausreicht und die Ebene der Institutionen (Schulen und Betriebe) erreicht.

Auch der Fall des *Kwamsisi Community School Project* in Tanzania zeigt die Einbettung unterrichtspraktischer Innovationen, die auf eine Integration von Arbeit und Lernen zielen, in übergreifende politische Zielsetzungen eines afrikanischen Sozialismus, wobei die rein ökonomischen Motive eher randständig werden (KINUNDA et al. 1977). Im Kwamsisi-Projekt übernahmen die Schulen in enger Zusammenarbeit mit den Eltern Produktionsaufgaben z. B. auf einer Farm, einer Hühnerzuchtstation und in einer Schreinerei. Neben dem ökonomischen Ertrag, der verbesserten Ausstattung der Schule mit Lernmitteln zugute kam, spielte hier die Funktion der Schule als Stätte experimenteller Produktion eine Rolle, d. h. bevor die Gemeinde zum Anbau neuer Produkte und zu neuen Produktionsweisen überging, sammelte sie zunächst im Bereich der Schule und auf experimentelle Weise Erfahrungen. Bei diesem Projekt beschränkte sich die Integration von Arbeit und Lernen nicht auf den technischen Aspekt neuer Produktionsverfahren; durch die Beteiligung von Schülern in Gremien, die über die Planung und Organisation der Arbeit entschieden, konnten diese auch Fähigkeiten der Mitbestimmung erlernen.

Diese Beispiele sollten nicht darüber hinwegtäuschen, daß sich das Prinzip der Integration von Arbeit und Lernen leicht dazu anbietet, Kinderarbeit als solche und vor allem die Ausbeutung von Kindern zu rechtfertigen, wenn es nicht ständig von der Öffentlichkeit und den Beteiligten kritisch überprüft wird. Dies ist vor allem dann erforderlich, wenn Lehrer oder Arbeitgeber in der Unterrichtsmethode eine zusätzliche Einkommensquelle entdecken und die kontrollierenden Instanzen weit entfernt oder nicht an Kontrolle interessiert sind.

Forschungsaufgaben: Zunächst wird es darum gehen, zu einer Systematisierung der verschiedenen Integrationsmodelle zu gelangen, wobei die bereits erwähnten drei Aspekte der Mittellosigkeit, der Gesellschaftsreform und der ganzheitlichen Erziehung Leitfragen liefern könnten. Im besonderen werden die Grenzen zu definieren sein zwischen Beispielen positiver Integration und solchen, bei denen entweder das Lernen zum Anhängsel von Arbeit oder die Arbeit zum Anhängsel vom Lernen wird. Sodann wird es darauf ankommen, die speziellen pädagogisch-didaktischen Prämissen der verschiedenen Ansätze herauszuarbeiten und sie zu übergreifenden gesellschaftlichen und pädagogischen Konzepten in Beziehung zu setzen; dies kann nur durch sehr genaue Fallstudien geleistet werden. Und schließlich dürfen genaue Analysen der institutionellen und organisatorischen Probleme nicht fehlen, die bei der Entstehung und Weiterentwicklung der Projekte im Vordergrund standen und stehen.

6. Nutzung außerschulischer, in der Gemeinde angesiedelter Ressourcen, insbesondere Einbeziehung nicht-professioneller resource persons

Für die Nutzung außerschulischer Ressourcen im Bildungswesen lassen sich zwei Hauptmotive nachweisen: Knappheit der Ressourcen und Qualifikationsmangel. In Entwicklungsländern, die sich in der nachkolonialen Periode das Ziel setzten, das Bildungswesen in quantitativer Hinsicht rasch auszubauen und Primärerziehung für alle zu ermöglichen, stellten sich vor allem erhebliche Probleme des Personalbedarfs. Die Gefahr war vielerorts groß, daß schlecht ausgebildete, wenig motivierte und schlecht bezahlte Personen, die zudem wenig Bindung an die Gemeinde hatten und häufig den Arbeitsort wechselten, einen erheblichen Anteil an der Gesamtzahl der professionellen Lehrer ausmachten. Das Problem verschärfte sich dort, wo der Übergang von einem bloß quantitativen Ausbau des Bildungswesens zur Bildungsreform in qualitativer Hinsicht stattfinden sollte. Vor allem

dann, wenn die Curricula arbeits- und umweltbezogen gestaltet und entsprechende Lernsituationen von den Lehrern arrangiert werden sollten, zeigten sich zusätzliche Qualifikationsmängel und Mentalitätsbarrieren, da die Lehrer oft die damit verbundenen manuellen Tätigkeiten nicht beherrschten und/oder verachteten. Andererseits stehen und standen einer Einbeziehung von tatsächlich qualifizierten Personen ohne eine entsprechende Ausbildung von seiten des Zertifikations- und Berechtigungswesens Widerstände entgegen, die es beispielsweise kaum erlauben, daß lokale Handwerker Schülern praktische Fähigkeiten vermitteln.

Dennoch gibt es in Entwicklungsländern eine Reihe von Versuchen, nichtprofessionelles Lehrpersonal im Bildungssystem zu beschäftigen, wobei allerdings der Bereich der nicht-formalen und der beruflichen Bildung aus den erwähnten Gründen größere Spielräume für solche Ansätze bieten. Ein im Jahr 1973 im Iran begonnenes Projekt der Alphabetisierung von Frauen auf dem Lande (*The Experimental Functional Literacy Project for the Social and Economic Promotion of Rural Women*) wurde beispielsweise nur durch die Einbeziehung freiwilliger und bis dahin als Lehrer nicht ausgebildeter Kräfte ermöglicht. Dabei wurden folgende Gesichtspunkte für die Auswahl dieser „Laienkräfte“ angewendet: Primarschulabschluß in Lesen, Schreiben und den vier Grundrechnungsarten, Alter zwischen 20 und 45, dauernder Wohnsitz in den betreffenden Gemeinden, Ansehen in der Gemeinde und zeitliche Belastbarkeit. Diese Personen hatten im Programm drei Funktionen zu erfüllen: die des Animateurs, die des Lehrers und Erziehers und die des Organisators. Die Inhalte, an denen die Grundfertigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen vermittelt wurden, waren identisch mit den hausfraulichen Tätigkeiten; diese wiederum sollten mit Hilfe des Programms innovativ weiterentwickelt werden. Die Ausbildung der freiwilligen Helferinnen dauerte drei Wochen und wurde durch ganztägige Sitzungen alle 14 Tage in der Folgezeit ergänzt. Schwierigkeiten des insgesamt ein Jahr dauernden Kurses, die bei der anschließenden Evaluation zutage traten, waren nach Auskunft des Projektberichts auf eine Vielzahl von Ursachen zurückzuführen, nicht jedoch auf den Einsatz der „Hilfslehrerinnen“ (MIRZADEH 1978). Das Projekt zeigte, daß mit der Einbeziehung nichtprofessioneller *resource persons* in Alphabetisierungsprogrammen sowohl ein Wandel der Lehrerrolle als auch eine Veränderung der Lehr- und Lernmethoden in Richtung auf größeren Umweltbezug verbunden sein kann.

Ein weiteres Beispiel ist aus dem Bereich der ländlichen Erwachsenenbildung in Brasilien zu erwähnen. Ziel des von MOBRAF (*Brazilian Literacy Movement Foundation*) getragenen Projekts ist die branchenspezifische berufliche Halbqualifizierung von Erwachsenen, um deren Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu erhöhen. Ganz offensichtlich steht bei diesem Programm das Interesse der Arbeitnehmer an rasch mit den nötigsten Kenntnissen und Fertigkeiten ausgestatteten Arbeitnehmern im Vordergrund, nicht aber die Befähigung der Lehrer zur Handhabung ihrer eigenen Situation. Entsprechend oberflächlich ist das didaktische Training der „Monitoren“, bei denen es sich um Agraringenieure und Veterinärmediziner handelt. Das ursprüngliche Trainingsprogramm – mit 5 Tagen bescheiden genug ausgelegt – wurde auf zwei Tage reduziert, in denen dann, abgesehen von der Vermittlung der Programmziele, so komplexe Themen wie „Unterrichtsplanung“, „Lehrmethode“, „Gruppendynamik“ und „Evaluation“ behandelt werden sollten. Anschließend Weiterbildungsprogramme für die Monitoren fehlen. Es wurde jedoch ein fünfstufiges Aufsichtssystem eingerichtet (BARBOSA 1977). Das Beispiel zeigt, daß eine Nutzung lokaler *resource persons* für Ausbildungszwecke keineswegs immer mit einer Steigerung des Qualifikations- und Bildungsniveaus von Lernern und Lernhelfern verbunden sein muß, sondern im Gegenteil deren Fixierung auf ein niedriges Niveau dienen kann, wobei das Ausbildungsprogramm im wesentlichen Alibifunktionen zu erfüllen hat.

Forschungsaufgaben: Für die Unterrichtsforschung stellt sich im Zusammenhang mit der Nutzung außerschulischer *resource persons* zum einen die Frage, ob bzw. wie weit der Lernerfolg der Schüler gleich oder unterschiedlich ist, je nachdem, ob sie von ausgebildeten Lehrern oder Praktikern unterrichtet werden. Zum anderen ist die Frage offen, ob solche Personen, wenn sie in Ausbildungssystemen tätig sind, qualitative Veränderungen der Unterrichtsmethode einbringen oder ob sie sich darum bemühen, sich möglichst rasch dem Verhalten professioneller Lehrer anzupassen. Insbesondere wäre zu überprüfen, inwieweit diese Maßnahmen die Nutzung von im eigenen Kontext wirksamen technischen

Erfahrungen – statt der Adaptation fremder Technologien – im Unterricht begünstigt, den Aufwand für Lehrerbildung verringert und welche Rückwirkungen der Einsatz nicht-professionalisierter Lehrkräfte auf das Selbstverständnis von Mitgliedern der Gemeinde hat.

7. Alternative Lernformen innerhalb des Klassenraums

Für die Einführung alternativer Lernformen im Klassenraum bestehen in Entwicklungsländern Möglichkeiten beispielsweise durch den Einsatz von aktivierenden Lern- und Anschauungsmitteln oder durch im Zusammenhang mit neuen Curricula eingeführten Lehrerhandreichungen, die eine Beteiligung der Schüler an der Steuerung des Lerngeschehens und die selbständige Durchführung von Aufgaben vorsehen. In diesem Zusammenhang kann auch die Herstellung von Lernmaterialien durch die Lernenden selbst – wie dies bei einigen Vorhaben zur Grundbildung und Primärerziehung der Fall ist – zu Veränderungen der Lehr-/Lernformen im Klassenraum führen (THE SOUTHEAST ASIAN MINISTERS OF EDUCATION ORGANIZATION/DSE 1973; KAHLER 1978).

Einem Bericht über die Lehrmethoden im naturwissenschaftlichen Unterricht der Sekundarschule auf den Philippinen zufolge werden von einer größeren Zahl von Lehrern alternative Unterrichtsreformen, wie sie in vorbereiteten Unterrichtseinheiten vorgeschlagen waren, tatsächlich eingesetzt. Beispielsweise führen kleine Schülergruppen selbständige Versuche mit Hilfe eines Experimentierkastens und Arbeitsanleitungen im Unterricht durch, oder zwei vorbereitete Schülergruppen inszenieren eine Podiumsdiskussion zu einem kontroversen Thema (RECSAM/DSE 1975). In diesem Zusammenhang verdient auch der Ansatz forschenden Lernens im SEPA-Curriculum Erwähnung. – Solche Beispiele für die Einführung alternativer Lehr- und Lernformen sind in Projektberichten und Fallstudien jedoch außerordentlich selten. Dieser Umstand kann entweder darauf hindeuten, daß eine Praxis alternativer Lehr- und Lernformen nur selten existiert oder daß diese Methoden gegenüber den Lernziel- und Inhaltsbeschreibungen als unbedeutend erachtet werden.

Forschungsaufgaben: Der Unterrichtsforschung fällt zunächst die Aufgabe zu, die Interdependenz von Zielen/Inhalten und Unterrichtsmethoden auf einer konkreten Ebene zu verdeutlichen, und zwar durch Rekonstruktion und Analyse insbesondere unter dem Aspekt selbstorganisierten, aktiven und sozialen Lernens im Klassenraum. Wenn die Annahme berechtigt ist, daß heimische Formen des Lehrens und Lernens, die die Schüler im Alltag erfahren, in der formalen Erziehung unberücksichtigt bleiben, bestünde eine weitere Aufgabe der Unterrichtsforschung darin, Möglichkeiten der Integration dieser Lernformen in den Unterricht zu untersuchen und deren Wirksamkeit zu überprüfen.

Literatur

- ACUNA, GAVINO, J.: Evaluation Study on the ISOS-Project. Education Development Center. University of the Philippines 1979.
- AVEMANN, E.: Probleme zur Einführung eines zweisprachigen Projektes in Peru (vervielf. Manuskript). Lima 1972.
- BARBOSA, R.: Professional Semiqualfication Project. Case Study. Deutsche Stiftung für Internationale Entwicklung. Bonn 1978.
- BAUCOM, K. L.: The ABCs of Literacy: Lessons from Linguistics. (Literacy in Development.) Teheran (Hulton Educational Publications Ltd.) 1978.
- GILLETTE, A. L.: Beyond the Non-Formal Fashion: Towards Educational Revolution in Tanzania. Center for International Education. University of Massachusetts. Amherst 1977.
- GRENHOLM, L. H.: Radio Study Group Campaigns in the United Republic of Tanzania. International Bureau of Education, UNESCO. Paris 1975.

- HINZEN, A.: Tansania: Zehn Jahre „education for self-reliance“. In: Unterrichtswissenschaft (1978), S. 214–230.
- HUNDSDÖRFER, V.: Die politische Aufgabe des Bildungswesens in Tanzania. (SSIP-Schriften: Sozialwissenschaftliche Studien zu internationalen Problemen. Heft 33.) Saarbrücken 1977.
- KAHLER, D.: International Seminar on Curriculum Development for Basic Education Programmes. 12 to 21 June in Berlin (West). Final Report. Deutsche Stiftung für Internationale Entwicklung. Dokument 969 A/a. Bonn 1978.
- KATZ, E./WEDELL, G.: Broadcasting in the Third World. London (Macmillan Press) 1978.
- KESSEN, W., et al.: Kindheit in China. München 1976.
- KINUNDA, J. M., et al.: Kwamsisi Community School Project. A Case Study in Learning Needs in Rural Areas. International Institute for Educational Planning, UNESCO. Paris 1977.
- MIRZADEH, M.: The Experimental Functional Literacy Project for the Social and Economic Promotion of Rural Women. Case Study. Deutsche Stiftung für internationale Entwicklung. Bonn 1978.
- RECSAM/DSE: Workshop on Development of Outlines for Action-oriented Curricula Modules for Biology School Teaching. Final Report. Penang/Malaysia 1975.
- SKAGER, R.: An Outline of Self-Directed Learning in the In-School Off-School (ISOS) Program of Arellano High School in the Republic of the Philippines. A Case Study (vervielf. Manuskript). o. O., o. J. (1978).
- THE SOUTHEAST ASIAN MINISTERS OF EDUCATION ORGANIZATION/DEUTSCHE STIFTUNG FÜR INTERNATIONALE ENTWICKLUNG: Production of Low-Cost Teaching Materials for Primary Level Science in Mathematics. Penang/Malaysia 1973.
- YOLOYE, E. A.: The Namutamba Pilot Project. ICEE Evaluation Report. Ibadan/Nigeria o. J. (1976).